

<https://helda.helsinki.fi>

Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä

Jantunen, Anita

Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus
2021-05

Jantunen , A , Satokangas , H , Suuriniemi , S-M , Ahlholm , M , Benjamin , S , Laine , M , Kavonius , M , Poulter , S & Salmenkivi , E 2021 , Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä . julkaisussa M Tamm , A Jantunen , H Satokangas & S-M Suuriniemi (toim) , Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus : KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti . Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit , Nro 1/2021 pö , Helsingin yliopisto , Koulutuksen arviointikeskus , Helsinki , Sivut 19

<http://hdl.handle.net/10138/330531>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

3

3 Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä

Anita Jantunen, Henri Satokangas, Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm, Saija Benjamin, Marja Laine, Marjaana Kavonius, Salla Poulter & Eero Salmenkivi

Opetushallitus julkaisi keväällä 2017 kartoituksen *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa* (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018). Julkaisussa selvitettiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista suomalaisen ja pohjoismaisen tutkimuksen, opettajien peruskoulutuksen ja opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen sekä muun kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen tuen näkökulmasta. Kartoituksessa esitettiin suosituksia toimenpiteistä, joilla kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista voidaan tukea. Raportin mukaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää materiaalia on paljon, erityisesti verkossa, mutta se ei välttämättä ole tavoittanut opettajia. Materiaalin huomattiin keskittyvän usein vain yhteen näkökulmaan kulttuurisessa moninaisuudessa tai kansainvälisyyskasvatuksessa, eikä se ollut tasalaatuista. Lisäksi materiaalien ja menetelmien teoreettiset perustat näyttäytyivät usein epäselvinä. (Räsänen, Jokikokko, & Lampinen 2018, 7.)

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta on kattavasti monikulttuuriseen kouluun, opettajankoulutukseen, opettajaksi opiskelevien ja opettajien kulttuuriseen kompetenssiin sekä erityisesti uskonnonopetukseen ja oppikirjoihin liittyen. Katvealueiksi ovat kartoituksen mukaan jääneet muut peruskoulun oppiaineet, koulun johtajiin ja johtamiseen liittyvä tutkimus, opettajankouluttajiin liittyvä tutkimus sekä opetustoimen täydennyskoulutukseen liittyvä tutkimus. Tarvetta on lisäksi ratkaisujen ja toimivien lähestymistapojen pohdinnalle. (Räsänen, Jokikokko, & Lampinen, 2018, 7–8.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) ja Perusopetuslain (4§ 1 mom.) mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuuksikäisille. Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat lisäksi perustuslaista, perusopetusasetuksesta sekä valtioneuvoston asetuksista. Lisäksi on otettava huomioon muu lainsäädäntö sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut, kuten YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Perusopetus rakentuu täten elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle sekä ohjaa

niiden puolustamiseen ja loukkaamattomuuteen. Opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetuksen tulee edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus, 2014b, 14; Perusopetuslaki 30§ 1 mom. (642/2010).) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus tavoittelee ja osaltaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetuksen tulee olla oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta ja sen kehittämistä ohjaa laaja yhdenvertaisuusperiaate. (Opetushallitus, 2014b, 16.)

Suomen perustuslaki (731/1999, 6 § 2 mom.), yhdenvertaisuuslaki (6 § 1 mom.) ja tasa-arvolaki (Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986, 5§) velvoittavat huolehtimaan siitä, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan henkilöön liittyvän syyn perusteella (esim. sukupuoli, ikä, etninen tai kansallinen alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto, vakaumus, mielipide, seksuaalinen suuntautuminen, terveydentila, vammaisuus). Kaikilla tulee sukupuoleen katsomatta olla samat mahdollisuudet koulutukseen. Myös opetuksen sekä opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Opetushallitus, 2014b, 14.)

3.1 Kulttuuritietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Kulttuurin käsitettä käytetään monin eri tavoin, eikä useinkaan ole itsestään selvää, mitä käsitteeseen kussakin tilanteessa sisältyy. Sen käyttöön liittyy myös vallankäyttöä, ja se kytkeytyy eri ympäristöissä esimerkiksi toiseuttamiseen, stereotypisointiin ja ennakkoluuloihin. Silti se on tarpeellinen käsite jäsenettäessä ihmisenä olemista ja identiteettiä, ja siksi kulttuurista puhumista on syytä lähestyä tietoisena siihen liittyvistä sosiaalisista merkityksistä ja käytötavoista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Ei siis ole olemassa yhtä tapaa olla suomalainen, vaan suomalaisen kulttuurin on opetussuunnitelmassa ymmärretty rakentuvan eri tavoin ja useista eri lähteistä. Oppilaan identiteetin kehittymisen tukeminen on suomalaisen perusopetuksen keskeisiä kasvatuksellisia tavoitteita ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan tukea tulisi antaa lisäksi nimenomaan oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumiselle. Painon tulisi olla sanalla ”identiteetti”, sillä ”kulttuuri”-etuliite johtaa koulussa herkästi siihen, että oppilaat jaetaan oletetun kulttuurin perusteella muotteihin, joihin he eivät välttämättä koe lainkaan kuuluvansa. Identiteettiin kuuluvat paitsi jäsenyyksien tarkastelu, ryhmiin liittyvien arvojen ja normien pohdinta, myös omat vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja unelmat. Kulttuurinen luokittelu jättää käsityksen identiteetistä pinnalliseksi, jopa stereotyyppiseksi, eikä oppilas automaattisesti koe sitä itselleen merkitykselliseksi. Opetussuunnitelmassa olisikin mielekkäämpää puhua oppilaiden kasvusta aktiivisiksi toimijoiksi omissa kulttuureissaan ja yhteisöissään.

Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteeksi asetetaan tukea kiinnostusta ”muista kulttuureista” kohtaan, vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta (Opetushallitus, 2014b). Nykyisessä opetussuunnitelmatekstissä esiintyy moninaisuuden ja kulttuuritietoisuuden kannalta haasteellista minä–muut-jaottelua (esimerkiksi edellä mainittu ”muut kulttuurit”, myös ”toisiin kulttuureihin tutustuminen”), joiden yhteydessä olevat tulkinnanvaraisiksi jäävät verbivalinnat (kuten ”tunnistetaan”, ”koetaan”, ”edistetään”) vaatisivat muuttamista konkreettisemmiksi pedagogisiksi käytänteiksi (Laine, 2019). Opetussuunnitelmassa esitetään, että edistämällä vuorovaikutusta sekä kulttuurien sisällä että niiden välillä luodaan pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle (Opetushallitus, 2014b, 16). Samoin opetussuunnitelman mukaan koulun arjessa erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa ja tutustuvat yhteisöllisiin käytäntöihin, tapoihin ja katsomuksiin (Opetushallitus, 2014b, 16). Opetussuunnitelmassa ei tällä hetkellä tarkemmin määri-

tellä, mitä kulttuurisesti kestävä kehitys tai mainitut käytännöt ja tavat ovat, ja tulevaisuudessa voisi-kin olla tarpeellista täsmentää, tarkoitetaanko koulun arvopohjaa, normeja ja käytänteitä vai sitä, että oppilaat tutustuvat "toistensa tapoihin ja katsomuksiin". Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältö-tavoitteisiin kuuluvat Laineen (2019) määritelmän mukaan kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja histo-riatietoisuus, kulttuuriympäristöt, luovuus, moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys ja tapa-kulttuuri. Kulttuurisesti kestävä kasvatus on osa perusopetuksen kaikki oppiaineet läpileikkaavia laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

Kulttuuritietoinen kasvatus perustuu ajatukselle, että kaikilla oppilailla sukupuolesta, sosiaaliluoka-sta, etnisyydestä ja kulttuurisesta taustasta huolimatta olisi yhtäläinen mahdollisuus oppia kou-lussa (Banks, 2010). Tähän sisältyy oletus, että joillakin oppilailla on toisia paremmat oppimisen edellytykset, sillä yhteiskunnalliset normit sekä koulun rakenteet suosivat tiettyihin ryhmiin kuulu-mista. Tavallisesti enemmistöön kuuluvien arvoja pidetään "normaaleina" ja vähemmistöön kuulu-vien arvot saatetaan kokea poikkeaviksi tai vääriksi (Nieto & Bode, 2012). Oikean tai väärän sijaan kyse on eri ryhmien valtasuhteista, painoarvosta tai statuksesta. Tutkimuksen mukaan opettajien hyvästä tahdosta ja ammattitaidosta huolimatta moninaisuuden kohtaaminen koulussa tuottaa usein oppilasryhmien eriytymistä ja hierarkisoitumista tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden sijaan (Riitaoja, 2013). Esimerkiksi yleisesti käytettävä käsitteistö ("moninaisuus", "monikulttuurisuus", "kansainväli-syys") saattaa tahattomasti toiseuttaa tiettyjä oppilaita, siinä missä se normalisoi valtaväestöön kuu-luvia (Laine, 2019). Kulttuuritietoisuudesta tavoitteena on helppo puhua, mutta koulutus- ja kasva-tusalalla työskentelevät kokevat käytännössä haastavaksi "kulttuurien kohtaamiseen" liittyvien taito-ten hallitsemisen (Riitaoja, 2013). Ongelmallisuutta saattaa vähentää se, jos koulussa lähtökohdaksi tai normiksi otetaan moninaisuus laajasti ymmärrettyinä: me kaikki olemme erilaisia ja jokaisen iden-titeetti rakentuu moninaisista ryhmäjäsenyyksistä. Vaikka Suomea pidetään edelleen väestöltään varsin homogeenisena maana, Suomi on silti moninainen: meillä esiintyy esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja sosio-ekonomiseen asemaan liittyvää moninaisuutta yhtä lailla kuin muualla maailmassa. Globalisaation vaikutukset näkyvät Suomessa jo lähes kaikilla arkielämän osa-alueilla ja ihmissuhteissa asuinpaikkaan katsomatta. Opetussuunnitelman perusteella koulun tehtävänä on opettaa taitoja, jotka mahdollistavat kunnioittavat kohtaamiset, mutta myös ohjaavat kriittisyyteen epätäydellisessä maailmassa, jossa esiintyy esimerkiksi rasismia. Yhtäältä jokaisessa yksilössä ole-van moninaisuuden ja toisaalta meitä kaikkia yhdistävien inhimillisten, yleismaailmallisten perustar-peiden tunnistamisen kautta kulttuurisesta moninaisuudesta tulee osa koulun arkea ja keskeinen osa opettamista ja oppimista.

Kulttuurinen moninaisuus on erottamaton osa ihmisoikeuksia. Ihmisarvon kunnioittaminen ja puo-lustaminen on eettisesti oikein ja välttämätöntä (UNESCO, 2001). Positiivinen kokemus ryhmään kuulumisesta sekä solidaarisuus ja tyytyväisyys omiin ryhmäjäsenyyksiin liittyen ovat tärkeä osa identiteettiä ja kasvatuksellisia tavoitteita. Puhuttaessa kulttuurisesta moninaisuudesta opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa on tärkeää huomioida seuraavat asiat:

1) Kulttuurit ovat sisäisesti moninaisia eli eroja ei esiinny ainoastaan niiden välillä, vaan myös niiden sisällä, liittyen erilaisiin alakulttuureihin, sisäryhmiin ja yksilöiden välisiin eroavaisuuksiin. (Hahl, Niemi, Johnson Longfor & Dervin, 2015.).

2) Kulttuurin vaikutus näkyy muissakin kuin konkreettisissa, näkyvissä asioissa, kuten ruoassa, juh-lapäivissä tai pukeutumisessa, joihin kouluissa vietettävät teemapäivät usein keskittyvät tai joita op-pikirjojen kuvituksissa tuodaan yleisimmin esiin (Nieto & Bode, 2012, 158). Kulttuuriin liittyvät perin-teet ja normit vaikuttavat tapaan puhua, toimia ja tulkita tilanteita, sekä käsityksiin esimerkiksi siitä, keitä kuuluu perheeseen, tai siitä, mikä on kiellettyä, toivottua tai tavoiteltavaa.

3) Kulttuuritietoisuus on muutakin kuin faktojen opettelua erilaisista perinteistä (esim. Agyeman, 2013). Ryhmien nimeäminen tai tiedonsaanti kulttuureista ja katsomuksista ja niihin liittyvistä tavoista ei yksin riitä. Kulttuureista puhuminen ikään kuin kulttuurit olisivat selkeärajaisia kokonaisuuksia johtaa helposti stereotypointiin ja kokonaisten, hyvinkin moninaisten ihmisryhmien yksipuoliseen ja kapeaan luokitteluun (Nieto & Bode, 2012). Yksittäisen oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien arvioiminen johonkin ryhmään kuulumisen perusteella on tutkimuksen perusteella erityisen haitallista ja sillä on vaikutusta esimerkiksi oppilaan koulutusvalintoihin (Saari, Aarnio & Rytönen, 2015). Stereotypointi oppikirjoissa voi vahvistaa tällaisia mielikuvia myös opettajien keskuudessa. Olisikin tärkeää, että jokainen oppilas saisi halutessaan edustaa tietyn ryhmän sijaan vain omaa itseään.

4) Moninaisen kasvatuksen tavoitteena ei ole se, että kaikki olisivat samaa mieltä, vaan kyse on siitä, että kaikki saavat näkyvyyttä, osallisuutta ja tukea sekä oppivat dialogitaitoja. Kulttuuritietoisuudessa on kyse on kyvystä huomata moninaisuus jokaisessa ihmisessä, myös omassa itsessä, sekä pohtia kriittisesti ja kyseenalaistaa asioita, joita pidetään pysyvinä tai tietyille ihmisryhmille ominaisina. Keskeistä on vallitsevien normien ja etuoikeuksien tunnistaminen ja niiden pohtiminen. Vähemmistöjen vastapari ei ole valtaväestö, vaan "normalisoidut", ne ihmiset, joiden identiteeteistä tai ominaisuuksista ei juuri puhuta. On huomioitava, että kulttuuri vaikuttaa ihmisen kokemukseen itsestään, hänen maailmankuvaansa ja identiteettiinsä, mutta se ei yksinään määritä niitä. (Malik, 2016; Nieto & Bode, 2012) Intersektionaalisuus tarkoittaa sitä, että pyritään huomioimaan kokonaisvaltaisesti samanaikaisten ja jopa ristiriitaisten kulttuuristen ja sosiaalisten jäsenyyksien, kuten etnisyyden, sukupuolen, kykyjen ja iän, vaikutukset yksilöissä ja yhteisöissä. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018, 22.)

5) Opetuksessa tulisi varmistaa, että kaikki oppilaat saavat positiivisia representaatioita, jotka kuvaavat yhtäläisiä mahdollisuuksia ja aktiivista osallisuutta yhteiskunnassa, huolimatta siitä mihin kulttuureihin, etnisiin ryhmiin tai vähemmistöihin he kuuluvat (Laine, 2019). Tässä tutkimuksessa representaatioita on tarkasteltu muun muassa oppikirjoissa esiintyvien esimerkkihenkilöiden kautta. Minkä nimisiä ja näköisiä henkilöitä oppikirjoissa esiintyy ja missä rooleissa ja tehtävissä? Kuka esitetään asiantuntijana ja aktiivisena toimijana, kuka taas passiivisena toiminnan kohteena? Toiseuden kokemus ja sen syntyminen ovat monimutkaisempia ilmiöitä kuin vain kulttuuriin tai kieleen liittyvä kokemus erilaisuudesta. Opettajien tulisi koulussa olla tietoisia siitä, miten lapsen identiteetti rakentuu ja miten sen eri osa-alueet, kuten etnisuus, sukupuoli ja lapsen perheen sosioekonominen asema kietoutuvat osaksi tätä prosessia (Nieto & Bode, 2012; Ceginskas, 2010).

Toiseus ja ulkopuoliseksi jäämisen kokemukset rakentuvat tiedon, kielen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, institutionaalisten järjestelyjen, fyysisten tilojen ja taloudellisten kysymysten tasolla. Tämä johtaa hienovaraiseen mutta systemaattiseen vertaisten taholta tapahtuvaan syrjintään, jota opettajat tai muut aikuiset (tietoisesti tai tiedostamatta) toteuttavat (Riitaoja, 2013).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kulttuuritietoisuus on yksilön minäkuvaan liittyvien moninaisuuksien tunnistamista sekä herkkyyttä tarkastella vähemmistöryhmiä ja valtasuhteita. Kulttuuritietoisuus ohjaa toimimaan moninaisessa maailmassa ja auttaa paitsi tunnistamaan, myös kohtaamaan haastavia tilanteita, kuten rasismia ja vihapuhetta.

3.2 Katsomustietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Katsomustietoisuudella tarkoitetaan elämän katsomuksellisen ulottuvuuden ymmärtämistä. Katsomustietoisuus on suomalaisen koulun kontekstissa kieli- ja kulttuuritietoisuutta uudempi käsite. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) niin kulttuurinen ja kielellinen kuin katsomuksellinenkin moninaisuus nähdään osana jokaista oppilasta ja yhteisön jäsentä. Moninaisuus tunnustetaan kaikkia koskevana ominaisuutena, ei ainoastaan jonain ulkoapäin tarkasteltavana, vieraana tai tiettyyn ryhmään viittaavana. Moninaisuus käsittää erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja muut katsomukset. Oikeus omaan kulttuuriin, katsomukseen ja kieleen kuuluu jokaiselle, sillä ”koulu opivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään” (Opetushallitus 2014b, 28).

Opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja kielitietoisuus esiintyvät jopa väliotsikkotasolla (Opetushallitus 2014b, 16, 28). Katsomus-käsitteistö on esillä paljon epämääräisemmin. Erityisen vaihteleva on sen suhde uskontoon. Esimerkiksi yllä olevassa lainauksessa opetussuunnitelman perusteista esiintyy muotoilu ”uskonnot ja katsomukset”. Opetushallituksen sivuilla esitetään tämän ja muiden vastaavien rinnastusten perusteella kohdassa Uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä (oph.fi): ”Katsomus: Uskonnon opetussuunnitelmassa käsite viittaa erilaisiin uskonnottoman vakaumuksen muotoihin ja ei-uskonnollisiin maailmankatsomuksiin, kuten sekulaari humanismi.” Toisaalta Perusopetuslaissa (13 §) mainitaan tämän määritelmän kanssa ristiriitaisesti käsite ”oppilaan uskonnollinen katsomus”.

Vaikka katsomus-käsitteitä käytetään vaihtelevasti ja muuttuvasti arkikielessä ja koulua koskevissa säädöksissä, on luontevinta käyttää käsitteitä laajasti. Katsomukset voivat olla sekä henkilökohtaisia että laajempia yhteisöllisiä kokonaisuuksia, kuten esimerkiksi uskonnot ja erilaiset ”ismit”. Katsomus tarkoittaa tapaa olla maailmassa ja kokea se. Katsomuksiin liittyvät erottamattomasti maailmankuva, arvot ja käsitys niin tiedollisista kuin toiminnallisistakin lähtökohdista. Siten katsomukset ovat ihmiselämässä perustavia, mutta ne ovat moninaisia ja niistä voi oikeutetusti olla eri mieltä. Tämä pätee niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisesti jaettuihin katsomuksiin.

Euroopan neuvosto on kansainvälisten sitoumusten osalta Suomen kannalta merkittävä toimija. Sen kanta katsomusten opettamiseen kouluissa liittyy läheisesti neuvoston työskentelyyn interkulttuurisen opetuksen, ihmisoikeuskasvatuksen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisen hyväksi. Katsomukset nähdään olennaisena osana interkulttuurista ymmärrystä ja kulttuurinen moninaisuus taas katsotaan yhdeksi ihmisoikeuskasvatuksen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisen ulottuvuudeksi. Osa-alueet kietoutuvat yhteen ja tukevat toisiaan. (Jackson, 2014.) Euroopan neuvoston suosituksissa rohkaistaan paikallisten ja globaalien suhteiden luomiseen, rohkaistaan kouluja toimimaan yhteistyössä perheiden ja erilaisten katsomuksellisten yhteisöjen kanssa sekä puhutaan identiteetin ja katsomuksen yhteyden puolesta (Jackson, 2014).

Katsomuksiin liittyvät erottamattomasti maailmankuva, arvot ja käsitys toiminnan perustasta olipa se yksilöllinen vakaumus tai yhteisöllisesti jaettu lähtökohta. Erityisen tärkeää katsomustietoisuudessa on ymmärtää erilaisten ajattelun ja toiminnan sitoutuneisuus arvoihin. Tähän tietoisuuteen sisältyy myös ymmärrys moniarvoisessa yhteiskunnassa esiintyvistä katsomuksiin liittyvistä ristiriidoista, ymmärrys omasta katsomuksesta ja siitä, että ihmisellä on aina katsomus eikä kukaan voi ulkoistaa itseään katsomuskeskustelusta (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017; Poulter, 2013a; 2013b). Katsomustietoisuudelle on keskeistä refleksiivisyys: Opettajan tai kasvattajan oman position ja katsomuksen reflektointi, sen kautta rakentuva ymmärrys omasta positiosta suhteessa oppilaaseen sekä omien asenteiden ja stereotyypioiden ymmärtäminen ja havaitseminen (Luttenberg&Bergen, 2008;

Flanagan, 2019; Everington ym., 2011). Katsomustietoisuuden osa-alueita ovat lisäksi moninäkökulmaisuus, lähdekriittisyys ja empaattisuus (Biesta, Hannam, Whittle & Aldridge, 2019). Katsomustietoisuus koulun arjessa ei ole pelkkää tietoisuutta ja tiedollisia valmiuksia vaan myös *taitoisuutta*: kykyä ja valmiutta ymmärtää katsomuksen merkitys yksilölle ja yhteisölle eli avoin ja hyväksyvä dialogisuus (esim. Rautionmaa & Kallioniemi, 2012; Rautionmaa ym., 2017). Katsomustietoisuuden lähi­käsitteinä voidaan nähdä myös uskontojen ja muiden katsomusten lukutaito (esim. Dinham & Francis, 2015 ja Moore, 2015) ja kulttuurinen ja katsomuksellinen responsiivisuus (ks. myös Kavonius & Putkonen, 2020).

Katsomustietoisen opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisessa on tärkeää huomioida seuraavat asiat:

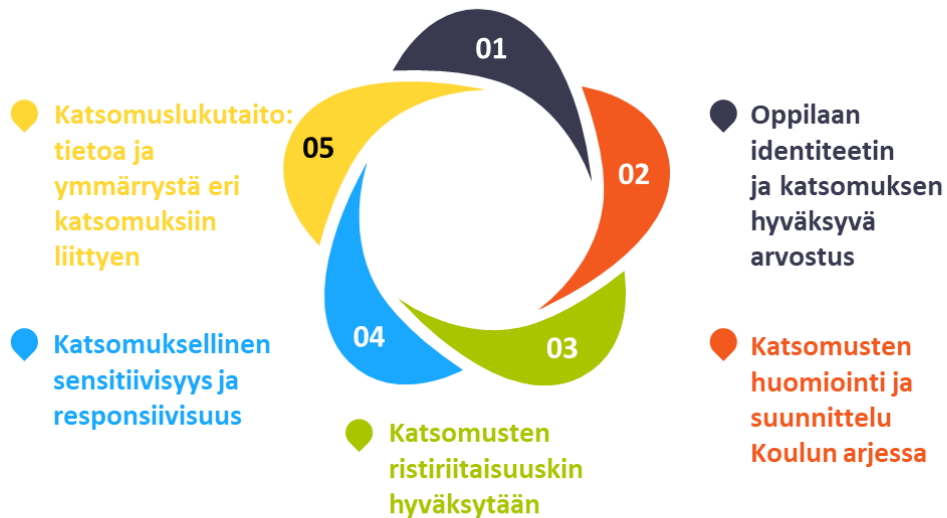
- 1) Katsomusten välisiä eroja ei tulisi sivuuttaa tai asettaa erilaisia katsomuksia arvojärjestykseen. Lähtökohtana on moninaisuuden kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen, joka vaatii herkkyyttä sekä tietoisuutta erilaisuuden tunnustamiseen ja katsomusten hyväksymiseen (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017). Kuten kulttuuritietoisuuden yhteydessä (luvussa 5.1) esitettiin, on tärkeää, että jokainen oppilas saa halutessaan edustaa tietyn ryhmän sijaan vain omaa itseään. Muuten oppilas saattaa leimautua jonkin tietyn kulttuurin tai uskonnon edustajaksi (mm. Zilliacus, 2019; Ubani, 2018).
- 2) Katsomustietoinen opetus ja kasvatusta ei ole arvoneutraalia. Se sitoutuu opetussuunnitelman arvoperustaan, joka korostaa kaikkien oppilaiden arvokkuutta ja ainutlaatuisuutta (Opetushallitus, 2014b). Arvoperustassa sitoudutaan myös kansanvälisten ihmisoikeusasiakirjojen ja kotimaisen lainsäädännön määrittämiin ajatuksen, omantunnon ja uskonnon vapautta sekä ihmisarvon loukkaamattomuutta ja yhdenvertaisuuden kunnioittamista koskeviin periaatteisiin.
- 3) Tasapuolisuuden, ihmisarvon ja erilaisten maailmankuvien kunnioittamiseen moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa ja tietoisuutta siitä, miten katsomukset ovat keskenään erilaisia ja mitä yhteistä niissä on. Tällä hetkellä toteutetaan paljon assimilaation politiikkaa eli korostetaan samuutta. Osa katsomuksellisista eroista jää myös helposti näkymättömiä samuutta korostavien valtarakenteiden pelossa, koska katsomuksellisesti homogeenista koulua ei ole.
- 4) Vaikka katsomus käsitteenä ja ilmiönä haastaa opettajia ja kasvattajia, katsomuksista pitää pystyä puhumaan kriittisesti ja rakentavasti sekä tuoden esiin niiden sisäinen moninaisuus. Katsomuksellisesta moninaisuudesta vaikeneminen saattaa pitää yllä epätasa-arvoa. (Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2016; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012.) Kuten kulttuuritietoisuuden yhteydessä (luvussa 5.1) esitettiin, enemmistön normalisointi saattaa (tahattomasti) toiseuttaa vähemmistöön kuuluvia. Käytännössä tämä näkyy silloin, kun enemmistön hallitsevat kulttuuriset rakenteet hyväksytään hiljaisesti. Esimerkiksi kouluyhteisössä enemmistökatsomuksen asema harvoin kyseenalaistetaan, mikä saattaa syrjiä muita katsomuksia (Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2016, 75). Katsomustietoinen opettaja tunnistaa, mitkä katsomukset milloinkin asemoituvat alisteisiksi, tai millainen katsomushegemonia kussakin tilanteessa tulee määrääväksi (Kavonius, 2019).
- 5) Yhteiskunnan muutos erityisesti asenteissa ja ilmapiirissä vaikuttaa myös kasvatuksen kenttään. Keskustelussa korostuvat yhteiskunnan järjestämisen kasvatuksen kaikille yhteiset tavoitteet ja sisällöt, mutta lisäksi jokaisen lapsen oikeus ja mahdollisuus oman katsomuksellisen identiteetin vahvistamiseen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa lapsella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin ja yhtä lailla katsomukseen, sekä saada tietoa ympäröivästä maailmasta

ja siinä vaikuttavista katsomuksista. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017.) Koulun tulee tarjota valmiuksia moninaisten yksilöiden ja yhteisöjen kohtaamiseen ja ymmärtämiseen nykyisen kaltaisessa maailmassa (Jackson, 2014; Biesta ym., 2019). Lisäksi koulun moninaisuus tulisi ottaa huomioon koulun juhlaperinteissä (esim. Niemi, 2016). Katsomustietoisien opettajan ei tarvitse tuntea läpikotaisin kaikkia maailman katsomuksia, eikä se ole edes mahdollista. Katsomustietoisella opettajalla on katsomusten lukutaitoa. Hän tietää joitakin keskeisiä piirteitä maailman uskonnoista ja muista katsomuksista. Hän ymmärtää katsomukset osaksi ihmisyyttä ja yhteiskuntaa. Lisäksi hän osaa ottaa selvää asioista ja hahmottaa, millaisista lähteistä löytyy luotettavaa katsomuksellista tietoa. Kriittinen ajattelu ja medialukutaito ovat opettajalle välttämättömiä taitoja. (Kavonius, 2019.)

- 6) Opetussuunnitelman perusteissa opettajaa kielletään sitouttamasta oppilaita katsomuksellisesti. Lisäksi veloitetaan moniarvoisuuden hyväksyvään asenteeseen. Opettajalla on siis velvollisuus suhtautua myönteisesti moninaisuuteen riippumatta yksityisistä asenteistaan ja ajatuksistaan. Tämä velvoite nivoutuu katsomustietoisuuden refleksiivisyyteen (ks. edellä). Toisin sanoen opettaja käy kahta keskustelua: toista kouluyhteisön kanssa ja toinen on hänen omansa, henkilökohtainen arvokeskustelu. Katsomustietoinen opettaja myös ymmärtää, millaiset katsomukselliset näkemykset ovat haitallisia; esimerkkejä tällaisesta ovat väkivaltaan tai syrjintään johtava ääriajattelu, ihmisten tasa-arvoisuutta loukkaava toiminta tai lapsen omaa kehitystä vaarantava toiminta. Katsomustietoisuus ei tarkoita rasismia, seksuaalisuuteen tai sukupuoleen kohdistuvan syrjinnän, lapsen itsemääräämisoikeuden tai vapauden rajoittamisen hyväksyntää. (Kavonius, 2019.)
- 7) Katsomustietoisuus ei ole vain uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetukseen liittyvä käsite, vaan se koskee koko koulua ja kasvatusta. Se on jokaiselle opettajalle kuuluvaa osaamista, sillä erilaiset katsomukset ovat niin oppilaiden kuin koulussa toimivien aikuisten arkea (Kavonius & Putkonen, 2020). Katsomustietoinen koulu toimii siten, että katsomustietoisuus toimii läpäisyperiaatteella koulun arjessa ja käytänteissä tavoilla, joilla jokainen oppilas voi kokea tulevaisuutensa arvostetuksi ja huomioiduksi taustastaan tai identiteetistään riippumatta. On myös hyvä varmistaa, että koulun toimintaympäristössä oppilailla on mahdollisuus toteuttaa omaa katsomustaan silloin, kun se on mahdollista koulun arjen sujuvuuden huomioon ottaen. Tällaisista käytänteistä katsomustietoinen koulu sopii yhteisesti. Katsomustietoisien opettajan on tärkeää huomata, että katsomuksia koskevat kysymykset tulevat esiin ”välitiloissa”, epävirallisissa kasvatustilanteissa kuten kesken oppitunnin oppilaalta nousevassa kysymyksessä, lounaskeskustelussa tai kohtaamisessa välituntivalvonnassa. Katsomukset ovat opipaineiden lisäksi koulussa esillä esimerkiksi elämäntavoissa, vaatetuksessa ja kielellisissä ilmaisuissa. (Kavonius, 2019.)

Katsomustietoinen koulu

Marjaana Kavonius 2019



Katsomustietoinen koulu: Kavonius, 2019.

3.3 Kielitietoisuus: tausta ja käsitteen määrittely

Kielitietoisuus on ymmärrystä monen kielen limittäisestä läsnäolosta, ihmisen kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä sekä kielen ja identiteetin suhteesta. Siihen kytkeytyy myös ymmärrys paitsi eri kielten kompleksisesta, vaihtelevasta ja tilanteisesta luonteesta myös tiedostamista kielenkäytön ja kielenkäyttäjien vallasta ja valinnoista, jotka kantavat mukanaan arvoja ja ideoita. Jälkimmäistä näkökulmaa voi nimittää myös diskurssitietoisuudeksi.

Suomalaisen kielikasvatuksen eri foorumeilla on kirjoitettu ja puhuttu kielitietoisuudesta jo vuosikymmenen ajan. Kielitietoisuuden teemoja eritteleviä tieteellisiä ja ammatillisia julkaisuja on ilmestynyt lukuisia (mm. Aalto & Tarnanen, 2016; Honko & Mustonen, 2018; Mustaparta, 2015; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii, 2020; Suuriniemi, 2019). Julkaisuissa on eritelty kielitietoisuutta erityisesti opettajan pedagogisena ominaisuutena ja tarkasteltu kielitietoisuuden näkökulmia kieli-ideologioiden valossa. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus ovat rahoittaneet useita koulutus- ja tutkimushankkeita, joiden keskiössä ovat olleet kielitietoisuuden kysymykset. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden kehittäminen huomioitiin opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeena vuonna 2017, ja vuonna 2018 oli haettavissa valtion erityisavustus kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämiseen perusopetuksessa, josta myös tämä hanke sai rahoituksensa. Julkaisujen, hankkeiden ja koulutusten määrä osoittaa, että kielitietoisuuden teemat on koettu tärkeäksi eri tahoilla ja laajasti kielikasvatuksen kentällä. Myös viime vuosina toteutetut raportit ja selvitykset ovat osoittaneet, että kielitietoisuuden kehittämiseen tähtäävälle koulutus- ja kehittämistyölle on tarvetta (mm. Pyykkö, 2017, 125; Tainio & Kallioniemi, 2019, 169, 172). Samaan päätelmään on päädytty myös suomalaisten opettajien kielitietoisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Alisaari, Heikkola, Commins & Aquah., 2019; Repo, 2020).

Kielitietoisuuden määritelmät ovat vuosikymmenen aikana laajentuneet *metakielellisestä tietoisuudesta* pedagogisesti suuntautuneeseen kielitietoisuuteen tai *kielitajuun* ja siitä edelleen kohti kriitti-

syyden ja monikielisyyden näkökulmia (Dufva, 2018). *Kriittinen monikielitetietoinen pedagogiikka* voisi parhaiten kuvata sitä laajaa määritelmien kenttää, joka kielitietoisuuden käsitettä kielikasvatuksen kentällä – joskaan ei yleisesti opetussuunnitelman perusteissa – tällä hetkellä ympäröi (ks. Lilja, Luukka & Latomaa, 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014b) määrittelee kielitietoisuuden yhdeksi koulun toimintakulttuurista ohjaavista periaatteista. Kielitietoisuus määritellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan osallistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus, 2014b, 28.)

Sanalla *kieli* viitataan katkelmassa kielen käsitteen ja kielenkäytön eri ulottuvuuksiin. Kolmannen virkkeen *eri kielet* viittaa nimettyihin kieliin, kuten suomeen tai pohjoissaameen. Viidennen virkkeen *jokaisella oppiaineella on oma kielensä ja tekstikäytäntönsä* taas viittaa tiedonalojen erikoistuneisiin kieliin ja diskursiivisiin käytänteisiin, ja seuraavan virkkeen *symbolijärjestelmät* laajentaa näkökulmaa multimodaalisuuteen, tiedonalakohtaisiin tapoihin hyödyntää eri semioottisia moodeja.

Kielitietoisuuden käsitteen määrittelyyn kietoutuvat opetussuunnitelman keskeiset kielikasvatusta koskevat näkemykset: 1) kouluyhteisön monikielisyyden asema ja arvostus sekä 2) kielen eksplisiitinen opettaminen osana jokaista oppiainetta. Uusi opetussuunnitelma korostaa kauttaaltaankin ja monessa eri luvussa kielen kokonaisvaltaista merkitystä osana oppimista ja laajempaa koulun kulttuuritietoisuutta. Kielen keskeisyyttä ja eri kielten hyödyntämistä oppimisessa käsitellään erityisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuissa 2.2 *Perusopetuksen arvoperusta: Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*; 3.3 *Tavoitteena laaja-alainen osaaminen: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*; 9.4 *Muut monikieliset oppilaat* sekä kaikkia kieliaiaineita koskevassa kappaleessa *Kielikasvatus*. Samat teemat ovat löydettävissä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014a) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2019) hieman eri tavoin muotoiltuina.

Kielitietoisuuden periaate tarkoittaa sitä, että kielen ja kielten merkitystä oppimisessa – ja koko kouluyhteisön toiminnassa – tulee tarkastella entistä laajemmin ja monipuolisemmin. Kielitietoisuuden määritelmän ensimmäisenä painopisteenä on kouluyhteisön monikielisyyden tunnistaminen ja tunnistaminen siten, että monet eri kielet voivat aidosti olla läsnä kouluarjessa ja oppimistilanteissa. Kaikki kouluyhteisössä osatut eri kielet tulisi nähdä oppimisen resurssina ja kouluyhteisön rikkautena, joita voidaan hyödyntää osana oppimista. Pääsääntöisesti suomalaiset opettajat suhtautuvatkin monien eri kielten käyttöön koulussa positiivisesti, mutta harvoin hyödyntävät eri kieliä oppimisessa (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019, Tarnanen & Palviainen, 2018). Neljäsosa Alisaaren ym. (2019, 52) tutkimukseen vastanneista opettajista esimerkiksi vastasi kieltävänsä kotikielten käytön luokkahuoneessa; moni opettaja ei myöskään antanut mahdollisuutta monikielisen oppilaan kirjoittaa oppitunneilla omalla äidinkielellä. Suuriniemen (2019) tutkimissa helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa sellaisia monikielisiä oppilaita, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole, määritettiin edelleen korostuneesti puutteen ja tuen tarpeen diskurssien kautta, eikä monikielisyyttä nähty oppimista edistävänä tai tukevana asiana. Vaikka kielellisen tuen tarpeet ovat tärkeä näkökulma sellaisen oppijan koulunkäyntiin, jonka äidinkieli koulun opetuskieli ei ole (ks.

kielellisesti tuettu KIETU-opetus Harju-Autti, Aine, Räihä & Sinkkonen, 2018), tämän näkökulman ei tulisi olla korostunut ja ainoa.

Kielitietoisuuden määritelmän toisena painopisteenä on eri oppiaineiden kielten rooli ja merkitys oppimisessa. Koulussa opittava abstraktin ja erikoistuneen ajattelun kieli (ks. Kuukka, 2020, 20; Sato-kangas & Suuriniemi, 2020) eli niin sanottu *opiskelun kieli* (ks. Paldanius, 2020, 49) eroaa merkittävästi arkisesta kielenkäytöstä, ja siksi sen tulisi olla eksplisiittisen opettamisen kohteena läpi koulupolun ja kaikissa eri oppiaineissa. Eri tiedonaloilla on omat erikoistuneet tapansa ilmaista asioita (ks. luku 4.5.3). Koulumenestys vaatii ymmärrystä kielen merkityksistä kaikissa oppiaineissa, ei vain kielten tunneilla (ks. mm. Cummins, 2000; Van Lier, 2002). Opetussuunnitelma velvoittaakin jokaista opettajaa toimimaan paitsi opettamansa tiedonalan sisällön myös kielen, tekstikäytänteiden ja käsitteistön opettajana.

Kielitietoisuuden periaatteet ovat tärkeitä jokaisen oppijan näkökulmasta, mutta niiden merkitys korostuu erityisesti silloin, kun koulussa on paljon oppilaita, joiden äidinkieli koulun opetuskieli ei ole. Kielikasvatuksen kentälle onkin nostettu kielitietoisuuden rinnalle käsite *kielellisesti vastuullinen pedagogiikka*, jossa näkökulmana on oppija, jonka äidinkieli ei ole koulukieli. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen avulla opettaja voi tarkastella omia asenteitaan sekä omia pedagogisia ratkaisujaan suhteessa kieleen ja kielten käyttöön (ks. Alisaari & Heikkola, 2020; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii, 2020; Lucas & Villegas, 2013).

Ahlholmin (2020a, 16) määritelmän mukaan *pedagoginen kielitietoisuus* on tietoisuutta oppimista-
pahtuman osallistujien nimetyistä kielistä, opetettavan tiedonalan kielestä ja kolmanneksi vielä siitä toiminnasta, *kieleilystä*, jolla oppitunnilla merkityksiä rakennetaan. Kieleilyn käsite laajentaa kielinäkemyksiä ja tuo ilmi myös kielen tilanteisen ja materiaalsen luonteen, johon kuuluvat nimettyjen ja tilanteisten kielten lisäksi eleet, ilmeet, äänensävyt sekä fyysisen ympäristön esineet ja ominaisuudet (Ahlholm, 2020a, 16). Pedagogisen kielitietoisuuden päämääräksi voidaan määritellä se, että kaikki oppijat kielitaustastaan ja -kokemuksistaan huolimatta voivat tuntea olevansa kieliyhteisön täysivaltaisia jäseniä ja tasavertaisesti osallisia oppimistilanteesta. Pedagoginen kielitietoisuus luo sellaista kielellistä toimintaa, johon oppijat voivat liittyä erilaisin kielellisin resurssein (kuten eri kielet, ilmeet ja eleet) ja jonka avulla oppijat kasvattavat kielellistä pääomaansa, kuten laajentavat oppiaineen kielen hallintaa ja syventävät osaamistaan eri kielissä.

Kielitietoisuuden ulottuvuuksia voidaan tältä pohjalta jäsentää seuraavasti:

Monikielitietoisuus: kielet nimettyinä kielinä, lingvistisinä järjestelminä; pedagoginen ymmärrys monen kielen limittäisestä läsnäolosta, ihmisen kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä, kielen ja identiteetin suhteesta

Diskurssitietoisuus: kieli tiedonalan kielenä, eri genret, niiden terminologia; pedagoginen ymmärrys tiedonalojen terminologioiden merkityksestä oppiaineissa, terminologiapedagogiikan kehittäminen; pedagoginen ymmärrys diskurssien rakentumisesta, diskurssien suhteesta tiedonaloihin, genrejen käytöstä eri tiedonaloilla; argumentaation rakentaminen, medianlukutaito, valeutisoinnin näkeminen

Kieleilytietoisuus: kieli toimintana, tilanteisuus, rajojen ylittäminen verbaalin ja nonverbaalin välillä, rajojen ylittäminen eri lingvististen järjestelmien välillä; pedagoginen ymmärrys siitä, miten merkityksistä neuvotellaan aktuaalisissa tilanteissa ilman moralisointia siitä, puhutaanko nyt kaunista kieltä, suomea, seka-kieltä, rahvaan kieltä yms.

Pohja koulujen kielitietoisuudelle luodaan koulutuspoliittisilla päätöksillä, joista opetussuunnitelmaan kirjatut veloitteet ovat yksi toimenpide. Tutkimus-, hanke- ja koulutustyön avulla poliittiset linjaukset etenevät kohti arjen koulutyötä ja pedagogiikkaa. Toteutuessaan kielitietoisuus on koko oppivan yh-

teisön ominaisuus, joka aktualisoituu kaikissa kouluyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Koulutoiminnan sydämessä on luonnollisesti opetus ja oppiminen, joissa kielitietoinen pedagogiikka näkyy muun muassa opetusmenetelmien ja -materiaalien kautta. Kielitietoisuuden teemat levittäytyvät siis kouluinstituution kaikille tasoilla. Vaikka kielitietoisuutta on tarkasteltu jo monesta eri näkökulmasta, voivat uudet avaukset tuoda esiin toistaiseksi tarkastelematta jääneitä aiheita. Tämän hankkeen tutkimustulokset valottavat osaltaan sellaisia teemoja, joita ei ole aiemmin tutkittu. Oppimateriaalien laaja ja systemaattinen analyysi kielitietoisuuden näkökulmasta on kentällä uutta. Samoin uutta ovat tutkimustulokset siitä, miten opettajat näkevät oppimateriaalien kielitietoisuuden.

3.4 Käsitteet

Käsitteet toimivat ajattelun välineinä, ja kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden kaltaista abstraktien, liikkeessä olevien ilmiöiden kenttää käsiteltäessä itse sanastoon ja käsitteisiin on tarpeen kiinnittää huomiota. Käsite viittaa tiedollisiin kokonaisuuksiin, joiden nimityksinä termit toimivat. Kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitekentät ovat alituisen muutoksen tilassa ja käytössä monilla eri aloilla ja erilaisissa ympäristöissä koulun arjesta yhteiskunnalliseen keskusteluun ja tutkimukseen. Aihealueeseen liittyy tästä syystä paljon monimerkityksisyyttä ja vaihtelua. Kulttuurin kaltaisten eri ympäristöissä ja konteksteissa käytettyjen sanojen kohdalla kielitietoisuuden tarve on ilmeinen: Ovatko sanojen käyttäjät tietoisia siitä, mihin käsitteellisiin kokonaisuuksiin kukakin oikeastaan viittaa milläkin sanoilla missäkin yhteydessä? Onko selvää, mihin taustoihin sanat kytkeytyvät ja mistä perinteestä ja kontekstista käsin kukin sanastoa käyttää? Väärinymmärrysten lähteenä onkin usein se, ettei sanojen merkitysten kontekstisidonnaisuutta tuoda esiin ja etteivät puhujat ja kuulijat – tai kirjoittajat ja lukijat – ole siitä tietoisia. Seurauksena on helposti, että luulemme puhuvamme samasta asiasta, vaikka puhummekin toistemme ohi. Moninaisuuden ja identiteetin kentällä sanojen ja käsitteiden tarkastelu on erityisen tärkeää.

Yksi KUPERA-hankkeen tavoitteista on selkeyttää ja tarkastella kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden kentän käsitteitä ja niiden nimityksiä. Hankkeessa tehdään siis käytännössä termityötä kukaki-käsitteistä koulun ja kasvatuksen kentällä (ks. Nuopponen, 2003). Kyse on Nuopponen (2003, 19) jaottelun mukaisesti asiantuntijayhteisön tekemästä käytännön käsiteanalyysistä. Konkreettinen esimerkki termityöstä ja käsiteanalyysistä yhteisössä on syksyllä 2019 järjestetty käsiteseminaari, johon osallistui asiantuntijoita koulun ja koulun tutkimuksen kentän eri laidoilta. KUPERA-hanke risivalottaa käsitteitä, niiden käyttöä ja niitä koskevia käsityksiä eri kulmista: oppikirja-aineiston analyysi selvittää niiden pedagogista esittämistä autenttisessa tekstissä ja kyselyaineisto opettajien ja rehtorien sekä oppikirjantekijöiden käsityksiä niistä. Peilaamme aineistopohjaisia havaintoja käsitteiden käytöstä tutkimuskirjallisuuteen, opetussuunnitelmaan ja moninaisuutta koskevaan keskusteluun ja teemme synteesiä esimerkiksi kulttuurin ja katsomuksen käsitteiden erilaisista käyttötavoista eri yhteyksissä. Näin pyrimme selkeyttämään kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden jatkuvassa liikkeessä olevaa käsitekenttää.

Hankkeen laaja aineisto osoittaa, että kukaki-käsitteisiin liittyy epämääräisyyttä. Opettajakyselyn avovastauksista käy ilmi esimerkiksi, että katsomus käsitetään hyvin eri tavoin, laajasti ja suppeasti, mikä vaikuttaa suoraan opetuksen katsomustietoisuuteen. Vastaavasti kielitietoisuus saatetaan nähdä vain kieliaineiden asiana. Toisaalta oppikirjoissa käsitteitä määritellään, suhteutetaan ja käytetään monin eri tavoin (4.3.1; 4.4.1; 4.5.1). Käsitteet siis ymmärretään kyselyssä ja esitetään oppikirjoissa vaihtelevasti.

3.4.1 Käsiteanalyysi

Kun tarkastellaan käsitteiden esitystapoja oppikirja-aineistossa, tehdään käytännössä samalla käsiteanalyysia. Käsiteanalyysi on keskeinen osa kaikkien tieteenalojen toimintaa, ja sen toteuttamiseen on alakohtaisia perinteitä (esim. Nuopponen, 2009). Yhden mallin järjestelmälliseen käsiteanalyysiin tarjoaa terminologia. Terminologinen käsitteistö toimii käsitteiden ja termien käytön työkalupakkina, ja tässä tutkimuksessa olemme soveltaneet sitä kulttuurin, katsomuksen ja kielen vaeltaviin ja monitieteisiin käsitteisiin ja niiden käytön tarkasteluun.

Terminologisessa käsiteanalyysissa tavoitteena on yleensä määritellä käsitteet yläkäsitteen ja käsitepiirteiden perusteella sekä suhteuttaa ne toisiinsa ja rakentaa siten käsitejärjestelmää (Pasanen, 2009; Pitkänen 2008; Haarala 1981). Terminologian termistössä *käsite* on tiedon yksikkö, ja *määritelmä* rajaa käsitteen sisällön. *Termi* puolestaan on käsitteen kielellinen tunnus erikoisalan kielessä. *Käsitetieto* on tietoa käsitepiirteistä ja -suhteista.¹ Diskurssintutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, miten tällainen terminologinen tieto on rakennettu oppikirjatekstiin, ja miten tietylle sanalle, kuten *kulttuuri*, tekstissä rakentuva merkitys muodostaa abstraktimmalla tasolla käsitteen sisältöä oppikirjaan rakentuvassa käsitejärjestelmässä. On huomattava, että kasvatustieteen kentällä, kuten monissa muissakin yhteyksissä, *käsitettä* käytetään usein *termin* tai *sanan* synonyymina, eli sillä viitataan kielellisiin ilmauksiin. Kun selvitetään esimerkiksi, millä eri tavoilla sanaa *kulttuuri* käytetään, on kyse sen selvittämisestä, millaisiin käsitteisiin sanalla viitataan.

Käsitteiden tutkiminen on keskeinen osa ihmistieteitä. Tekstin pinnasta ne tunnistetaan termien kautta. Koulumaailman kontekstissa korostuu usein kuitenkin nimenomaan käsitteiden ja tiedollisten kokonaisuuksien omaksuminen sekä tarkastelu. Oppikirja-aineistossa käsitteiden analyysiprosessi lähtee liikkeelle kukaki-käsitteiden kielellisten tunnusten tunnistamisesta tekstistä, mutta tutkimuskohteena ovat tekstiin rakentuvat tiedolliset kokonaisuudet, jotka rakentuvat esimerkiksi tekstiin kirjoitetuista määritelmistä sekä käsitepiirteiden ja käsitesuhteiden erittelystä eli käsitetiedosta. Käsitteen saamien merkitysten kannalta olennaista on myös muu ensyklopedinen tieto esimerkiksi käsitteen käytöstä, konteksteista ja historiasta. (Ks. Pasanen, 2009, 14, 141.) Käsitteen merkityksestä puhuminen asemoi tutkimusta kielentutkimukseen ja kasvatustieteeseen (vrt. Saario, 2012, 102), siinä missä perinteisen terminologian kielessä puhutaan yksinomaan käsitteen sisällöstä. Sosiokonstruktivistisesta ja diskursiivisesta näkökulmasta relevantteja ovat nimenomaan kielenkäytössä rakentuvat merkitykset.

Käsitteitä voidaan jaotella niiden käyttöalan mukaan yleistieteellisiin, monen alan yhteisiin ja tieteenalakohtaisiin (Pasanen, 2009, 23). Käyttöalaltaan kulttuuri, katsomus ja kieli ovat yleistieteellisiä ja samalla myös yleiskielen käsitteitä. Toisaalta kulttuuri on myös tieteenalakohtainen käsite esimerkiksi kulttuurintutkimuksen aloilla ja vaikkapa maantieteessä. Myös kielellä ja katsomuksella on tieteenalakohtaisia merkityksiä, jotka poikkeavat viittausalaltaan ja käytöltään yleiskielisistä ja yleistieteellisistä merkityksistä. Erikoisalojen kielten, koulun kontekstissa siis oppiaineiden kielten, ja yleiskielen raja on häilyvä, ja sanasto liikkuu näiden välillä kumpaankin suuntaan. Kulttuurin, katsomuksen ja kielen merkityksestä, rajoista ja siitä, kenellä niitä on ylipäänsä valta määritellä ja mistä näkökulmasta, käydään jatkuvaa neuvottelua.

¹ Terminologian peruskäsitteistä esim. Haarala 1981; TSK 1988; TSK 2006.

3.4.2 Kulttuurin, katsomuksen ja kielen dynaaminen ja haastava käsitte kenttä

Kulttuuri, katsomus ja kieli ovat esimerkkejä ”vaeltavista” käsitteistä (ks. Bal, 2002): ne toimivat työkaluina eri tieteenaloilla ja niillä on eriytyneitä merkityksiä, ne liikkuvat alalta toiselle ja lisäksi tiedonalojen kielten ja yleiskielen välillä. Niitä käytetään taajaan myös arkisessa kielenkäytössä. Lisäksi niihin kytkeytyy eri ympäristöissä voimakkaita arvolatauksia ja ideologisia jännitteitä. Erilaiset ympäristöt ja käyttötavat korostavatkin kontekstitiedon ja kielitietoisuuden merkitystä näiden käsitteiden kohdalla. Balin (2002) mukaan juuri tällaisten vaeltavien käsitteiden käytön tutkiminen on keskeistä, sillä niille annetut merkitykset ja tapamme käyttää niitä kertoo tavoistamme hahmottaa ja jäsentää todellisuutta sekä muodostaa tietoa. Käsitteet voidaan opetuksessa ja oppimateriaaleissa esittää dynaamisina, opiskeltavien ilmiöiden erittelyyn ja problematisointiin käytettävinä välineinä tai staattisina, sellaisenaan omaksuttavina opetussisältöinä (ks. Löfström, 2001). Kuten alta käy ilmi, kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden rajoja ja sisältöjä rakennetaan eri konteksteissa (oppikirjoissa, opetussuunnitelmassa, tutkimuskirjallisuudessa) erilaisiksi. Kukaki-tietoisuuden käsitteentän kartoittaminen on samalla sen selvittämistä, millaisina ilmiöinä kulttuurit, katsomukset ja kielet ymmärretään ja nähdään.

3.4.3 Käsitteet oppikirjoissa

Paitsi määrittely, myös muunlainen käsitteen liittyvän tiedon rakentaminen tekstiin osaltaan muodostaa representaatiota käsitteistä ja niiden merkityksistä. Oppikirja-analyysissä tarkastellaankin ylipäänsä teksteihin rakentuvaa kuvaa käsitejärjestelmistä. Sitä rakentavat myös vajavaiset määritelmät, synonyymit ja erilaiset selittävät ilmaukset (Pasanen, 2009, 141–142). Myös käsitteen asema tekstiympäristössään rakentaa sen merkitystä, ja kiinnostavaa onkin, millaisessa ympäristössä käsitteitä esitellään, määritellään ja selitetään.

Tutkimuksessa on analysoitu käsitteistä puhumisen diskursseja (Satokangas & Suuriniemi, tulossa). Diskurssien tunnistamisen kärkenä on selvittää, millaiset kehukset esitetään relevantteina käsitteelle eli mihin kontekstiin käsite kytketään (vrt. Pavlick, 2019 vapauden käsitteestä). Pohjimmiltaan diskurssitutkimuksen näkökulma ohjaa kysymään, mitä tekstissä kulloinkin tehdään ja miten. Oppikirjoissa käsitteitä lähestytään monenlaisen toiminnan, esimerkiksi määrittelyn, havainnollistamisen ja käsitejärjestelmään sijoittamisen kautta.

Toisaalta tarkan käsiteanalyysin kautta on mahdollista saada täsmällinen kuva siitä, millaisiksi käsitteet ja niiden suhteet oppikirjateksteissä rakennetaan, ja peilata tätä kuvaa tutkimuskirjallisuuteen, opetussuunnitelmiin ja opetuksen julkilausuttuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi katsomuskäsitteiden näennäisen selkeänä esitettävää käsitehierarkiaa (ks. 4.4.1) voidaan punnita suhteessa katsomuksen käsitteentän ristiriitaisuuteen ja häilyvärajaisuuteen. Toisaalta analyysi kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden keskinäisistä suhteista valaisee osaltaan niistä käytävää keskustelua. Havaintojemme mukaan (Satokangas & Suuriniemi, tulossa) käsitteet järjestetään monenlaisiin hierarkkisiin, koostumus- ja funktiosuhteisiin, ja tyypillistä on tuoda esiin erilaisia epämääräisiä kytköksiä (esim. kieli liittyy kulttuuriin) ja vaikutussuhteita (esim. kulttuuri vaikuttaa katsomukseen). Kulttuuri näyttäytyy usein laajoina puitteina, joihin katsomus ja kieli joko sisältyvät tai liittyvät jollakin tavalla. Oppikirjojen tekoa ohjaava opetussuunnitelma saattaa vaikuttaa näiden käsitteiden suhteisiin oppikirjateksteissä; esimerkiksi Koirikiven, Poulterin, Salmenkiven ja Kallioniemen (2019, 63) analyysin mukaan elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmassa kulttuuri ja uskonto käsitellään erillään siinä missä uskonnon opetussuunnitelmassa ne kytketään toisiinsa.